

Ações para a revitalização linguístico-cultural entre o povo Xambioá: lições desde projetos comunitários

*Actions for linguistic and cultural
revitalization among the people Xambioá:
lessons from community projects*

André Marques do Nascimento*

Resumo: Considerando que ações de revitalização de línguas indígenas em processo de deslocamento são mais efetivas se contextualizadas em práticas socioculturais mais amplas e de real interação comunicativa entre diferentes gerações, no presente trabalho busca-se apresentar experiências com potencial de revitalização linguístico-cultural bem sucedidas desenvolvidas por professores e professoras indígenas Karajá Xambioá, com base em pesquisa sociolinguística, no âmbito das atividades do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: revitalização linguístico-cultural; educação intercultural; Karajá Xambioá.

Abstract: Considering that actions to revitalize Indigenous languages in process of displacement are more effective if contextualized in broader sociocultural practices and real communicative interaction between different generations, the present work aims to present the successful experiences with potential of linguistic and cultural revitalization implemented by Karajá Xambioá Indigenous teachers based on sociolinguistic research, as part of the activities of the Intercultural Education graduate course, developed by Federal University of Goiás.

Key words: linguistic and cultural revitalization; intercultural education; Karajá Xambioá.

* Doutor em Letras e Linguística. Professor Adjunto da área de Ciências da Linguagem no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Email: marquesandre@yahoo.com.br

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os fundamentos das experiências com potencial de revitalização linguístico-cultural desenvolvidas por professores e professoras indígenas Karajá Xambioá, nas aldeias da Terra Indígena Xambioá, situada no estado do Tocantins, região norte do Brasil. Essas experiências se originaram no contexto da formação superior de docentes indígenas, no curso de Educação Intercultural implementado pela Universidade Federal de Goiás, que se sustenta pedagogicamente nas concepções de interculturalidade crítica, transdisciplinaridade, diversidade e sustentabilidades.

Com base em pesquisa sociolinguística sobre repertórios, práticas e atitudes linguísticas desenvolvida nas comunidades da área, constatou-se que, contrariamente à impressão compartilhada interna e externamente à comunidade de que a língua karajá, ou *Iny Rybè*, já não era mais usada ou mesmo conhecida pelas gerações mais jovens, a maior parte da população consultada declarou apresentar domínio de alguma habilidade comunicativa nesta língua, muito embora os padrões aquisicionais indicassem que a língua portuguesa tem deslocado a língua karajá como primeira língua, de forma mais contundente nas últimas três décadas. Conforme as informações geradas na pesquisa, pode-se perceber ainda que as gerações mais jovens desse povo, contudo, apresentaram maior domínio de práticas de letramento, ou seja, de leitura e/ou escrita, ressaltando o papel e os limites da educação escolar no ensino da língua karajá como segunda língua, especialmente no que se refere às práticas orais em sociedade.

Desde essas informações, os professores e professoras indígenas Xambioá confirmaram sua interpretação de que a escola sozinha não conseguiria revitalizar o uso social oral da língua para além do ambiente escolar, onde predominam práticas comunicativas em língua portuguesa. A compreensão de que as práticas comunicativas em língua indígena não podem se desvincular das práticas culturais de seu povo possibilitou o planejamento e a execução de projetos comunitários como requisito para sua formação docente no curso de Educação Intercultural da UFG, onde práticas culturais foram ensinadas em seus contextos próprios de aprendizagem e, através delas, as práticas comunicativas.

Nesse movimento, tornou-se fundamental a criação de pontes entre os anciãos e anciãs indígenas, e seu conhecimento cultural ancestral, e os jovens e crianças das aldeias, através de oficinas nas quais conhecimentos especializados passaram a ser transmitidos em seus contextos próprios e, o mais importante, através da língua karajá ou de interações bilíngues em língua indígena e portuguesa. Tais experiências apresentaram resultados produtivos no que diz respeito às atitudes de crianças e jovens indígenas em relação à

cultura e às práticas comunicativas em língua indígena e têm retroalimentado e reorientado o papel das escolas indígenas da área, ao fornecerem bases para pedagogias e epistemologias que, questionando e transformando uma tradição escolar colonizadora, tem, cada vez mais, compreendido o importante papel dos conhecimentos e processos particulares de ensino e aprendizagem indígenas para o fortalecimento de suas práticas comunicativas originárias.

2 Aspectos socioculturais do povo Xambioá

Os Karajá Xambioá, ou Karajá do Norte, constituem um povo que, como seus parentes Karajá e Javaé, são classificados pela linguística hegemônica ocidental como pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, à família linguística Karajá e como falantes da língua karajá. Em suas próprias designações, entretanto, constituem o *Iny mahãdu* (povo *Iny*) e são falantes do *iny rybè* (nossa fala, fala do povo *Iny*). Por tradicionalmente habitarem às margens do baixo curso do *Berohokÿ* (Rio Grande ou Rio Araguaia), de vital importância para sua existência física e cosmológica, são conhecidos entre os povos *Iny* (Karajá e Javaé) como *Iraru Mahãdu* (povo de baixo) ou como *Ixÿ biawa*, ou ainda *Ixÿbiòwa* (povo amigo, povo companheiro), de onde proviria a denominação Xambioá (RODRIGUES, 2008, p. 28).

A Terra Indígena Xambioá, para além de considerável extensão do rio Araguaia e de todo o território de matas e cerrado circundantes, é composta atualmente por quatro aldeias: Aldeia *Xambioá*, Aldeia *Wary-Lÿtÿ*, Aldeia *Kurehê* e a Aldeia *Hawa-Tymara*, constituídas predominantemente por famílias Karajá Xambioá, mas também por um grande número de famílias Guaraní Mbyá. Muitas são ainda as famílias constituídas através de casamentos interétnicos entre indígenas e não indígenas. A presença de não indígenas, assim como a do povo Guaraní foi, em determinado momento, crucial para o restabelecimento quantitativo do povo Karajá Xambioá, quando de sua maior redução populacional, em 1960, quando chegaram a apenas 40 pessoas (TORAL, 2001, p. 4). Contudo, se por um lado a presença não indígena contribuiu com a manutenção física do povo Karajá Xambioá, através de casamentos interétnicos, por outro lado, contribuiu também com mudanças significativas em seus costumes e tradições étnicos (TORAL, 1992, p. 31).

Contemporaneamente, nas aldeias da Terra Indígena Xambioá, as práticas comunicativas em língua portuguesa, por exemplo, são as mais difundidas e têm se firmado como as primeiras adquiridas por seus membros. O ensino de práticas comunicativas em *Iny rybè*, como “segunda língua”, tem se restringido principalmente à escola, uma vez que há um número muito pequeno de falantes de *Iny rybè*, em sua maioria anciãos e anciãs que, além de tudo, residem em aldeias diferentes, o que dificulta ainda mais as interações sociais

cotidianas (NASCIMENTO, 2012). Nesse contexto, junto com os casamentos interétnicos, a educação escolar conforme desenvolvida nas aldeias até anos recentes foi uma das causas e a principal fomentadora do desuso de práticas comunicativas orais em *Iny Rybè*, segundo avaliam anciãos e anciãs; primeiro devido à priorização da língua portuguesa e de conhecimentos não indígenas e, posteriormente, à abordagem da língua indígena de forma descontextualizada, privilegiando a modalidade escrita.

Por ter a educação escolar operado, desde sua implantação entre os Xambioá, prioritariamente sob o modelo bilíngue de transição (cf. FORTUNE; FORTUNE, 1986), o único valor atribuído à língua indígena foi, como bem conhecido, o de se tornar facilitadora da aquisição da língua portuguesa, privilegiando-se, para tal fim, a modalidade escrita da língua karajá para a alfabetização e posterior transição gradual para a língua portuguesa. Além disso, desde as transformações políticas concernentes à educação escolar indígena no Brasil, especialmente desde a década de 1990, as escolas Xambioá, que desde então buscaram implementar o direito e a necessidade de revitalização do uso social da língua karajá, passaram a enfatizar, contudo, o ensino de sua modalidade escrita através da escola, ainda que sem uma base regular de uso oral, então já em acelerado processo de deslocamento, inclusive para as crianças em fase de alfabetização. Essa situação gerou um descompasso entre os objetivos e interesses comunitários e o papel desenvolvido pela escola indígena, pois buscou-se durante algum tempo alfabetizar as crianças indígenas numa língua em que não falavam. Esta configuração tem sido, entretanto, problematizada recentemente pelos professores e professoras indígenas Xambioá, que têm reconhecido a importância da aquisição de uma base oral prévia à aprendizagem da língua karajá em sua modalidade escrita.

Atualmente, na Terra Indígena Xambioá, há três escolas de Ensino Fundamental e um Centro de Ensino Médio Indígena, regidas pelo sistema estadual de ensino do estado do Tocantins. Muito embora funcionem sob a designação de escolas indígenas, até anos recentes, com poucas e pontuais exceções, operaram excluindo os conhecimentos indígenas em todas as suas dimensões, inclusive comunicativas, fragmentando os conhecimentos e tratando o *Iny rybè* como uma disciplina, como analisam os próprios professores indígenas Kumare Karajá e Lima Guarani. Em suas palavras:

Hoje, o ensino na escola Karajá está focalizado nos conhecimentos ocidentais, obedecendo aos critérios adotados pelos colonizadores. Pouca atenção é dada para o aprendizado de suas realidades. (KUMARE KARAJÁ, 2011).

Em se tratando de educação bilíngue, não tenho nem palavras para expressar como experiência própria, porque não sou falante da língua Karajá Xambioá. Todavia, o que posso comentar sobre o assunto é que na escola em que trabalho existem, de fato, professores bilíngues em português e em *iny rybè*. E pelo pouco que entendo do tema, e pelo

que observo, vejo que na escola ainda não temos o verdadeiro sistema de educação bilíngue, porque trata-se, então, de um projeto amplo, que envolve os alunos, em sala de aula e fora dela, como a comunidade inteira, e sem tempo determinado. O que vejo acontecer onde trabalho é o ensino de duas línguas, e não uma educação bilíngue, porque a língua iny, principalmente, só é aplicada em sala de aula e com dias e minutos marcados. E nesse caso, vejo que a língua iny é vista como uma disciplina à parte. É como se tivesse a mesma importância que uma outra disciplina qualquer, o inglês, por exemplo. Então, a educação bilíngue não é o que vejo na escola em que trabalho, pois teremos que nos reunir, todo o “corpo da escola” e comunidade, para conversar sobre o fato, esclarecendo a importância que tem a língua iny, e que nunca é tarde para a gente adotar, de fato, a educação bilíngue intercultural em nossa escola. (LIMA GUARANI, 2012, p. 6-7).

Segundo pesquisas dos professores e professoras indígenas, é a partir da década de 1960 que algumas práticas tradicionais referentes à cultura material dos Karajá Xambioá entram em declínio de forma mais saliente (WAJUREMA KARAJÁ et al., 2011, p. 18). Desde então, a confecção de peças artesanais passou a ser cada vez menos praticada entre sua população a ponto de as gerações mais novas não as conhecerem. Da mesma forma, até bem recentemente, a ornamentação corporal, através de enfeites e da pintura corporal, não era observada entre os Karajá Xambioá. Segundo relatos dos professores e professoras indígenas, durante muito tempo, os/as jovens se sentiram envergonhados/as de serem vistos, principalmente nos municípios próximos, pintados/as ou caracterizados/as como índios/as.

As mudanças socioculturais, como não são isoladas ou pontuais, mas interconectadas e de ampla magnitude, abrangeram muitas outras dimensões da vida do povo Xambioá, sendo umas mais visíveis ou perceptíveis do que outras, como se observa, por exemplo, nos hábitos alimentares atuais (CURARRÁ KARAJÁ; LIMA KARAJÁ, 2012). Se a pesca e a captura de peixes e de outros animais aquáticos, como a tartaruga e o tracajá, continuam sendo importantes bases da alimentação e da cosmologia desse povo, elas já não são mais praticadas da mesma forma. Poucas são as pessoas que ainda pescam com arco e flecha ou usam formas indígenas de captura. Práticas de pesca predatória têm cada vez mais sido usadas na região por pescadores não indígenas, principalmente, mas também por indígenas menos conscientes e/ou menos favorecidos, visando à comercialização dos peixes. As consequências dessas práticas predatórias têm se tornado cada vez mais latentes com a extinção de certas espécies de peixes e a drástica redução de outras. A pesca tem, assim, se tornado mais difícil, e a necessidade de se distanciar das aldeias para encontrar os peixes e as tartarugas é cada vez maior.

O impacto das mudanças atingiu ainda outras formas de produção de alimentos. A prática de cultivo de roças para plantação de víveres que fazem

parte dos hábitos alimentares tradicionais do povo Karajá Xambioá também se tornou obsoleta, quase desaparecendo completamente ao longo das décadas. Dentre os principais impactos advindos das mudanças nos hábitos alimentares do povo Karajá Xambioá, o mais preocupante é a ocorrência de doenças relacionadas ao consumo de alimentos industrializados como o sal, o açúcar e o óleo, que têm originado problemas como a hipertensão e a diabetes, entre outros (CURARRÁ KARAJÁ; LIMA KARAJÁ, 2012).

Essa configuração sociocultural tem motivado, na atualidade, ações em prol do fortalecimento e da valorização de aspectos considerados nucleares de suas culturas, como o uso do *Iny Rybè*, das práticas artísticas tradicionais, dos hábitos alimentares próprios do povo Xambioá, da preservação do meio ambiente local, do fortalecimento da relação entre jovens e anciãos e anciãs; enfim, de diversas dimensões de sua sustentabilidade enquanto povo indígena, lideradas, principalmente, pelos professores e professoras indígenas de suas aldeias. Através do curso de Educação Intercultural da UFG, esses professores e professoras têm buscado desenvolver ações que contribuam com a sustentabilidade de suas culturas e com a revitalização de suas práticas comunicativas originárias através de projetos comunitários, foco central deste trabalho.

3 Aspectos da situação sociolinguística das aldeias da Terra Indígena Xambioá e a importância de ações de revitalização linguístico-cultural

Visando à compreensão mais aprofundada da realidade sociolinguística de suas aldeias, e como parte de suas atividades acadêmicas no curso de Educação Intercultural da UFG, os professores e professoras indígenas Xambioá realizaram um levantamento sociolinguístico para a apreensão de dimensões como repertórios, práticas e atitudes linguísticas de suas comunidades. Esta pesquisa foi realizada no contexto das discussões preliminares à elaboração de novos Projetos Político-pedagógicos para as escolas da região e forneceram importantes bases para a reflexão sobre políticas linguísticas mais adequadas para a realidade sociocultural desses povos e, conseqüentemente, para pedagogias e epistemologias que, de fato, sejam mais coerentes com o propósito de uma educação intercultural socioculturalmente sensível e emancipatória e com a revitalização e manutenção de suas práticas comunicativas originárias.

O referido levantamento sociolinguístico foi realizado pelos professores e professoras indígenas Xambioá, no segundo semestre de 2010, como parte das atividades do curso de Educação Intercultural da UFG desenvolvidas nas aldeias. No total, foram entrevistadas 110 pessoas, entre indígenas Karajá e Guarani que habitam as aldeias da região, o que representa aproximadamente um quarto da população total da Terra Indígena Xambioá, que é de cerca de

400 pessoas. As principais informações referentes a esta pesquisa são aqui sinteticamente apresentadas. Faz-se importante esclarecer que, neste trabalho, abordo especificamente a situação sociolinguística do povo Xambioá, cujas práticas comunicativas encontram-se em processo de revitalização dado o avançado estágio de deslocamento e substituição linguística. Muito embora a situação da língua Guarani nas aldeias da região apresentem também indícios de deslocamento em função de práticas em língua portuguesa, esta língua continua sendo usada numa base social regular mais frequente do que a língua Karajá.

No que diz respeito ao padrão aquisicional das principais línguas que compõem os repertórios comunicativos da população Xambioá, as informações obtidas confirmam que as práticas comunicativas em língua portuguesa têm se tornado as primeiras adquiridas em detrimento das práticas comunicativas em línguas indígenas Karajá, conforme ilustra a Figura 1 a seguir.

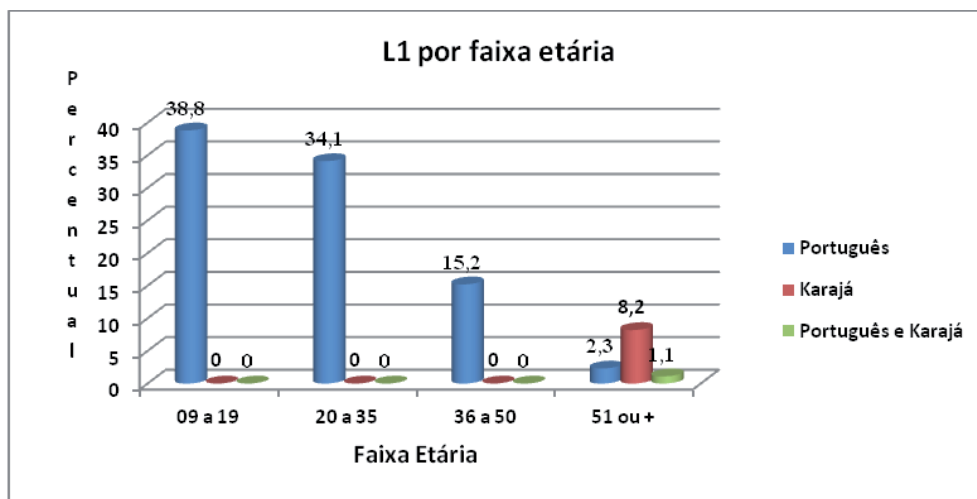


Figura 1 - Padrão de aquisição das línguas portuguesa e Karajá nas aldeias da Terra Indígena Karajá Xambioá

Como claramente se percebe a partir dos números apresentados, há uma ruptura na transmissão intergeracional da língua indígena para as gerações mais jovens, o que ocasionou a atual configuração sociolinguística das comunidades nas quais essa língua é usada unicamente por pessoas mais velhas. Como ilustra a Figura 1 acima, apenas as pessoas com 51 anos ou mais de idade entrevistadas declararam ter adquirido primeiro a língua karajá, ou a língua indígena e o português simultaneamente, padrão aquisicional que não se apresenta em nenhuma das demais faixas etárias.

Essas informações já justificam a preocupação dos professores e professoras indígenas quanto à manutenção das práticas comunicativas em língua indígena, já que a língua karajá não tem sido mais transmitida como primeira língua. Observada pela perspectiva da aquisição, a configuração da situação sociolinguística das comunidades Xambioá se aproxima do estágio oito, o mais grave em termos de deslocamento linguístico, da *escala de graus de ruptura social intergeracional de línguas ameaçadas*, proposta por Fishman (2001), situação na qual apenas poucos anciãos ainda falam as línguas indígenas. Desde essa situação, justifica-se ainda a atual luta dos professores e professoras indígenas Xambioá, bem como de suas lideranças, pela revitalização das práticas comunicativas em língua indígena, processo compreendido como “a busca por adicionar novas formas linguísticas ou funções sociais a uma língua ameaçada com o objetivo de aumentar seus usos e seus/as usuários/as” (KING, 2001 apud HORNBERGER, 2006, p. 280) ou, de forma mais ampla e contingente, “recuperar e reconstruir algo perdido, ao menos parcialmente” (HORNBERGER, 2006, p. 280).

Até recentemente, contudo, as ações em prol da revitalização das línguas indígenas, se restringiam apenas à educação escolar, na qual a língua Karajá é ensinada como segunda língua. Nesse contexto, pode-se perceber que a política linguística adotada nas escolas, até então, não levava em consideração a realidade sociolinguística de sua população, já que, na busca pela revitalização linguística, havia a tentativa de alfabetização das crianças na língua karajá, muito embora esta não fosse sua primeira língua. Com base na pesquisa sociolinguística, pode-se constatar, por exemplo, que a língua mais adequada para a alfabetização seria a língua portuguesa, por ser esta sua primeira língua e a língua mais usada socialmente (D’ANGELIS, 2012; FRANCIS; REYHNER, 2002), paralelamente a ações de fortalecimento de difusão social do uso da língua karajá na escola, mas principalmente fora dela.

O papel da escola no revigoramento de práticas comunicativas em língua indígena, se por um lado não apresentou resultados significativos em termos de usos sociais orais, tem interferido nos repertórios e nas habilidades linguísticas dos falantes entrevistados, como se pode perceber através da análise da Figura 2 adiante.

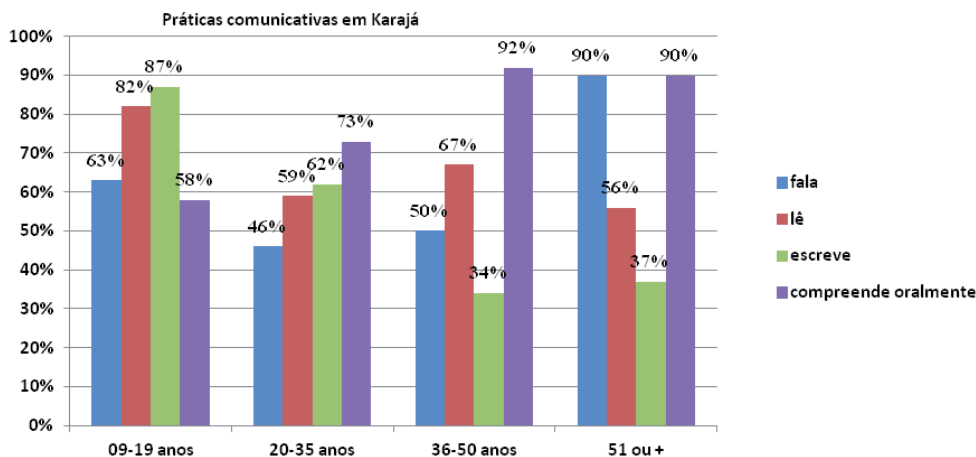


Figura 2 - Práticas comunicativas orais e escritas em língua Karajá

Conforme as informações do levantamento sociolinguístico sintetizadas na figura acima, o que se percebe inicialmente é o alto número de pessoas que se declararam bilíngues, desde uma perspectiva menos restrita de bilinguismo, que concebe os/as sujeitos bilíngues

[...] como indivíduos ou grupos de pessoas que adquirem *habilidades comunicativas, com variados graus de proficiência, nas modalidades oral e/ou escrita*, a fim de interagirem com falantes de uma ou mais línguas em uma dada sociedade. Em conformidade, o bilinguismo pode ser definido como os estados psicológicos e sociais de indivíduos ou grupos de pessoas resultantes da interação via língua em que dois ou mais códigos linguísticos (incluindo-se dialetos) são usados para comunicação. (BUTLER; HAKUTA, 2006, p. 115, tradução e destaques meus).

Assim, considerando-se qualquer grau de capacidade comunicativa em qualquer uma das habilidades observadas: fala, escrita, leitura e compreensão oral, o que chama a atenção, contudo, dentre outras possibilidades interpretativas, é como os padrões de domínio dessas habilidades se modificam em função das faixas etárias mais velha e mais jovem da amostra. Em relação às pessoas com mais de 50 anos de idade, percebe-se um grau menor de domínio de habilidades vinculadas às práticas de letramento e, inversamente, o domínio quase absoluto de práticas relacionadas à oralidade. Observando as faixas etárias em sentido decrescente, percebe-se a diminuição do domínio de práticas orais de maneira geral e o relativo aumento no domínio de práticas ligadas ao letramento, que atinge números mais altos exatamente na faixa etária mais jovem, de pessoas entre 9 e 19 anos de idade.

Nas faixas etárias intermediárias (20 a 35 e 36 a 50 anos de idade), torna-se saliente em relação às práticas orais o maior domínio da habilidade receptiva, ou seja a maior compreensão de uma conversação oral em língua

indígena, o que fortalece a interpretação da ruptura na transmissão intergeracional das práticas comunicativas em karajá, pois pode-se conjecturar que as pessoas nessas faixas etárias são os pais e mães dos falantes da faixa etária mais jovem (entre 9 e 19 anos de idade) e que estes têm aprendido a língua Karajá principalmente através da escola.

Essa configuração pode ser interpretada como a ação cada vez mais potente da educação escolar entre a geração mais jovem, mais precisamente no aprendizado e no uso de práticas comunicativas vinculadas à escrita, em detrimento de práticas orais, seguindo a longa tradição da educação escolar ocidental, que prioriza e valoriza práticas de letramento. Em outras palavras, percebe-se que a escola indígena tem contribuído com o fortalecimento da escrita em língua karajá e, em menor grau, com a oralidade. Mesmo assim, num panorama mais amplo, percebe-se que esse fortalecimento restringe-se apenas às atividades comunicativas no domínio escolar, que não impactam os usos sociais fora da escola, como atestam os dados referentes à aquisição de primeira língua (Figura 1).

Contudo, numa situação de busca pela reversão de amplo deslocamento linguístico e revitalização da língua em sociedade, torna-se fundamental, conforme propõe Fishman (2001, p. 466), primeiro, caso necessário, a *reconstrução e a aquisição da língua indígena como segunda língua pelos adultos* e depois, em escala crescente, a *interação cultural de crianças e jovens com gerações mais velhas que falam a língua indígena*, assim como o *fortalecimento da transmissão intergeracional*, no ambiente familiar, principalmente. Diante desse quadro, torna-se fundamental a revitalização dos usos e práticas comunicativas nas línguas indígenas fora do ambiente escolar, e para além de habilidades escritas, pois, como argumenta Romero-Little (2008, p. 399),

[...] assim como quando se aprende uma primeira língua, os/as aprendizes da língua indígena como segunda língua precisam ter acesso à língua para a aprendizagem bem sucedida. Em outras palavras, precisam estar num contexto no qual o meio básico de comunicação seja a língua indígena. (tradução minha).

Ainda conforme a autora, neste sentido,

[...] um dos princípios básicos é de que os/as aprendizes devem ter experiências significativas na língua - interações reais e engajamento real com falantes da língua - para aprenderem a língua de maneira bem sucedida e efetiva; conseqüentemente, enfatiza-se a criação de um contexto de aprendizagem que promova um ambiente de apoio, no qual os/as estudantes se sintam acolhidos e não sejam criticados em seus esforços. [...] Esta visão é contrária a abordagens convencionais, baseadas na gramática para a instrução linguística nas escolas que, na maioria dos casos, concentra-se quase exclusivamente na tradução: aprendizagem de listas de vocabulários e números, audição passiva de

um/a falante conversando na língua, explicação da gramática, recitação, memorização ou escrita excessiva. Estas abordagens podem não fornecer aos/as estudantes oportunidades suficientes para conversarem na língua indígena e de conectarem o discurso à comunicação real. [...] Isto não significa dizer que o letramento na língua materna não seja importante, mas, antes de tudo, ressalta que o conhecimento de regras gramaticais da língua não é o mesmo que ser capaz de usar a língua de forma social e culturalmente apropriada. [...] Para aprendizes de língua indígena como segunda língua, aprender a língua nativa é um meio de aprender a cultura e as práticas nativas [...], aprender o vocabulário inserido nas formas tradicionais de vida, participando de atividades tradicionais, como cerimônias, confecção de ferramentas ou vestimenta, colhendo e cozinhando alimentos nativos, e assim por diante. (ROMERO-LITTLE, 2008, p. 400-401, tradução minha).

Outra dimensão importante verificada através do levantamento socio-linguístico foi a atitude positiva diante do uso e da revitalização da língua karajá nas aldeias da Terra Indígena Xambioá. Em resposta às entrevistas, 98,8% da população Xambioá consultada declarou que *gostaria de aprender a língua Karajá, caso não soubesse*, num total de 84 entrevistas. Das pessoas que responderam *se consideravam a língua Karajá importante para a comunidade*, 97,6% responderam positivamente. Quando questionadas *se se importariam se a língua Karajá deixasse de ser usada nas comunidades*, 84,5% das pessoas responderam que se importariam com a plena substituição linguística. Essas informações tomam importantes dimensões num contexto de revitalização do uso da língua Karajá, pois revelam atitudes positivas, bem como a disposição comunitária (de pais, professores/as e estudantes indígenas) em engajar-se na luta pela reversão do processo de mudança em curso (CARBAJAL, 2003).

Desde essas informações e contando com o imprescindível envolvimento comunitário, os professores e professoras indígenas Xambioá perceberam a importância do planejamento e da implementação de atividades socioculturais que fosse além do domínio escolar para a revitalização do uso da língua Karajá em situações reais de interação e passaram a desenvolver ações coletivas nas chamadas *Atividades Extraescolares*, parte fundamental do curso de Educação Intercultural, sucintamente descrita na seção seguinte.

4 As lições originadas no desenvolvimento de projetos comunitários de sustentabilidade linguístico-cultural: as *Atividades Extraescolares*

A *Atividade Extraescolar*, desenvolvida no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG, tem como um de seus objetivos principais a elaboração e a implementação, pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, de projetos comunitários que visem à sustentabilidade linguística, cultural,

social e/ou econômica de suas aldeias em parceria com os/as especialistas das culturas indígenas, na maior parte dos casos, os anciãos e anciãs, a partir do levantamento dos interesses comunitários e de diferentes dimensões da realidade contemporânea de seus povos. Assim, para a realização dessa atividade, torna-se fundamental, antes de tudo, compreender que a sustentabilidade não é uma propriedade individual, mas uma propriedade de toda uma rede, pois sempre envolve a comunidade na sua totalidade (CAPRA, 2006, p. 51 e 53).

Trata-se, pois, de uma atividade eminentemente societária, comunitária, cujo escopo visa incidir sobre práticas culturais consideradas relevantes pelas comunidades dos professores e professoras indígenas que possam ser abordadas em contextos para além da escola, mas em articulação com ela, e que, principalmente, consiga o engajamento e o interesse de crianças e jovens para tais práticas. O foco no trabalho com jovens e crianças indígenas visa ainda promover e preencher espaços nos quais, dadas as profundas transformações socioculturais vivenciadas pela maior parte das comunidades dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG, esses grupos estariam mais sujeitos a várias formas de vulnerabilidade social.

Dessa forma, um importante desdobramento dessa atividade, e mesmo sua principal condição de realização, é o reavivamento das relações entre esses/as jovens e os anciãos e anciãs e dos contextos de ensino-aprendizagem não escolares, em que o conhecimento próprio de cada cultura, sobre diferentes aspectos e de maneira interconectada, possa ser transmitido dos/as mais velhos/as para os/as mais jovens e, assim, se reforce e/ou se torne mais valorizado e difundido socialmente. Como mencionado, condição inequívoca para a revitalização linguística e importante referencial para a educação escolar indígena.

No caso das comunidades indígenas da Terra Indígena Xambioá, o desenvolvimento de uma atividade extraescolar que propicie o reavivamento de práticas socioculturais próprias toma uma importância muito grande, pois a configuração dessas comunidades, como mencionado, apresenta rupturas na transmissão dos conhecimentos indígenas, dentre eles os linguísticos, dos/as mais velhos/as para os/as mais jovens que, de modo geral, já não se interessavam e não queriam aprender com seus anciãos e anciãs, especialmente ao se tratar de conhecimentos locais. Em outras palavras, trata-se de potencializar formas próprias de ensino e aprendizagem indígenas, ou de educação indígena, cujos maiores detentores do conhecimento ancestral são os anciãos e anciãs, compreensão fundamental para o pleno desenvolvimento de propostas de educação escolar intercultural em contextos de revitalização linguística. Nesse sentido, destaca Aikman (1996, p. 157, tradução minha):

Em muitas sociedades indígenas pode não haver um/a 'professor/a'

especializado com a tarefa exclusiva de ensinar os jovens; ao contrário, numa comunidade indígena todo/a adulto/a pode ser um professor em potencial e um/a aprendiz, e os materiais de aprendizagem são parte da vida cotidiana e integrados nas atividades diárias, e não em atividades especificamente designadas como 'pedagógicas': em sociedades indígenas com estas características, as crianças aprendem através da comunicação, da interação social e da interação simbólica, não através de textos ou aprendendo teorias abstratas. A relevância do conhecimento transmitido e o sucesso dos processos de aprendizagem não são mensurados submetendo as crianças a testes padronizados, o sistema indígena, além disso, também não produz evasão. Assim, a educação dos povos indígenas tem características essenciais com importantes implicações para a natureza do conhecimento, dos processos e práticas de aprendizagem. Para assegurar que as epistemologias indígenas formem a base da educação intercultural e que mantenham a identidade das comunidades e evite a destruição e substituição cultural [...], os povos indígenas advertem que ela não pode ser uma imposição de cima para baixo.

Outro aspecto importante referente à realização da *Atividade Extraescolar* pelos professores e professoras indígenas Karajá Xambioá, e também dos Guarani que vivem na Terra Indígena Xambioá, é a oportunidade de criação de contextos de usos e práticas comunicativas em línguas indígenas, onde estas se tornam meios de transmissão de conhecimentos, abrindo espaço para que os/as jovens aprendam, junto com as práticas tradicionais, aspectos comunicativos especializados em suas línguas para diferentes situações socioculturais.

Nesse contexto, faz-se importante esclarecer que, apesar do sentido que o nome *extraescolar* possa sugerir, essa atividade foi pensada no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG como uma possibilidade de que os professores e professoras indígenas em formação passassem a liderar, ou mesmo a se engajar, em ações comunitárias consideradas importantes que envolvessem não só a comunidade escolar, mas a comunidade como um todo e que, a partir delas, dessem novos rumos e sentidos à educação escolar indígena através da valorização de epistemologias e metodologias subalternizadas pela tradição escolar ocidental. Em outras palavras, trata-se de uma atividade que tem como fim principal propiciar e valorizar na universidade a oportunidade de que os professores e professoras indígenas vivenciem práticas culturais e epistemologias próprias de seus povos e que, a partir delas, transformem a educação escolar de suas comunidades para que esta se aproxime mais das reais formas de vida, demandas e expectativas de seus povos no que diz respeito à função social da escola indígena. De forma alguma, a ênfase dada ao caráter *extraescolar* se pauta na oposição entre a escola e a comunidade, pois é exatamente esse abismo gerado pela forma de produzir conhecimento do sistema mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2010) que se quer transformar

e superar, condição imprescindível para a real descolonização dos seres e saberes indígenas, historicamente silenciados e subalternizados¹.

De maneira geral, nas comunidades da Terra Indígena Xambioá, as *Atividades Extraescolares* implementadas pelos professores e professoras indígenas têm sido desenvolvidas a partir de três etapas complementares importantes:

- **Pesquisas** junto aos/às conhecedores/as das culturas indígenas sobre os temas escolhidos para serem desenvolvidos, considerando sua importância no contexto sociocultural específico de suas comunidades. Até o momento, os acadêmicos e acadêmicas Karajá Xambioá e Guarani desenvolveram atividades partindo dos seguintes temas: “*A revitalização do artesanato tradicional do povo Karajá Xambioá*” (WAJUREMA KARAJÁ et al., 2011); “*Hábitos alimentares tradicionais do povo Karajá Xambioá*” (CURARRÁ KARAJÁ; LIMA KARAJÁ, 2012); “*Hábitos alimentares tradicionais do povo Guarani Mbyã*” (GUARANY SILVA, 2013) e “*Revitalização do artesanato feminino Karajá Xambioá: Ritxoko*” (TXEBUARÉ KARAJÁ, 2013);
- **Documentação** através da sistematização dos conhecimentos oriundos das atividades de pesquisa, com o objetivo de torná-los disponíveis para toda a comunidade e principalmente para possíveis usos na educação escolar, como subsídios epistemológicos e para recursos didáticos;

¹ Agradeço imensamente aos/as pareceristas anônimos/as deste trabalho que, de forma extremamente pertinente e cuidadosa, destacaram o risco de uma interpretação opocisional para o sentido de *extraescolar* que separaria escola e comunidade indígenas e que, ao fim, ou perpetuaria a exclusão dos conhecimentos e práticas culturais indígenas do espaço historicamente legitimado e hierárquico da instituição escolar, ou mesmo esvaziaria a importância da escola em comunidades indígenas. Como busquei esclarecer, não é de forma alguma este o sentido que se quer atribuir a esta atividade. Seus resultados ao longo dos últimos seis anos, quando do início desta pela primeira turma de docentes indígenas, hoje já licenciada, mostram de forma cada vez mais clara a importância da articulação entre ações comunitárias, e todo o potencial epistemológico e metodológico delas oriundo, e o papel das escolas nas comunidades indígenas. No âmbito do curso, os professores e professoras indígenas são constantemente desafiados a estabelecerem profundas relações entre as atividades comunitárias e suas práticas docentes. No caso das escolas da Terra Indígena Xambioá foi possível desde muito cedo perceber um redirecionamento das práticas pedagógicas e curriculares, por exemplo, nas atividades de Estágio Pedagógico Supervisionado, atividade também de caráter obrigatório no curso de Educação Intercultural, desenvolvida de forma conectada com e subsidiada pelas atividades extraescolares (cf. NASCIMENTO, 2013, sobre atividades de Estágio dos/as professores/as Xambioá). Atualmente, as experiências geradas no desenvolvimento destas atividades têm, ainda, fundamentada a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas da Terra Indígena Xambioá e a total reformulação de suas matrizes curriculares, liderada mais uma vez pelos professores indígenas que hoje ampliam sua formação no curso de *Especialização em Educação Intercultural: gestão pedagógica*, também desenvolvido pelo curso de Educação Intercultural da UFG, desde 2013. Importante ainda se faz destacar que não só a prática pedagógica dos professores e professoras indígenas foram transformadas, mas a de todos/as nós formadores/as não indígenas, no sentido de compreendermos cada vez mais a importância de conhecimentos situados para a constituição de uma ecologia de saberes e superação de uma monocultura epistemológica (SANTOS, 2008).

- Realização de **oficinas** com a participação de jovens e crianças, contextos nos quais os anciãos e as anciãs transmitem conhecimentos sobre os temas escolhidos. A proposta central desta etapa da *Atividade Extraescolar* é colocar os/as jovens em contato direto com a sabedoria tradicional e promover um espaço de prática e vivência dessa sabedoria. Para isso, os acadêmicos promovem e articulam encontros periódicos entre os/as jovens e os/as especialistas indígenas, para que eles e elas expliquem para os/as mais jovens aspectos dos temas abordados. As oficinas têm um caráter prático, ou seja, os/as jovens começam a aprender a fazer e a praticar o que é ensinado pelos/as mais velhos.

Neste sentido, a movimentação social provocada através do desenvolvimento das *Atividades Extraescolares* como projetos locais, situados e vinculados às especificidades de cada contexto sociocultural tem se emergido como uma nova forma de enfrentamento, (re)significação e resistência diante das transformações socioculturais e de seus impactos. Muito embora pontuais e ainda em caráter experimental, tais atividades, ao conquistarem a adesão de jovens e crianças, tornam-se, ainda, projetos de esperança, de novas perspectivas e alternativas de emancipação social, neste caso, através da reinvenção de novas formas de valorização do conhecimento indígena e de suas formas de sustentabilidade, desde sempre à margem no sistema mundo moderno/colonial. Nesse sentido, tornam-se significativas as palavras de Sousa Santos (2011, p. 36), conforme as quais

[r]ecuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares excepto naqueles em que ocorram efectivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente.

De toda forma, mesmo em se tratando de atividades pontuais e limitadas, pode-se já perceber que a reverberação de seus impactos tem se ampliado cada vez mais e dado novos sentidos às práticas socioculturais das comunidades da Terra Indígena Xambioá. Nesse sentido, talvez como um dos resultados mais importantes das experiências desenvolvidas ou em desenvolvimento no âmbito das *Atividades Extraescolares*, seja a percepção por parte dos professores e professoras indígenas, como também de suas comunidades como um todo, de que o movimento comunitário gerado nesse contexto pode fortalecer a

autoestima das pessoas na medida em que elas veem seus conhecimentos, práticas e costumes próprios valorizados, como destaca Guarany Silva no trecho abaixo, representativo de toda a experiência vivenciada por todos os acadêmicos e acadêmicas indígenas Karajá Xambioá e Guarani nesta atividade:

Esse trabalho que vem surgindo e dando alegria ao povo, é graça a uma visão de educação do povo voltada para o povo. É um trabalho de resgate principalmente da autoestima do povo guarani de Xambioá, que nasceu junto com o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG em Goiânia. [...] O que é mais importante ressaltar foi como esse trabalho motivou o povo. Foi muito bom ver a alegria das pessoas. Foi um momento em que os mais velhos voltaram a sentir um pouco de como era a vida em comunidade. O trabalho despertou o desejo de viver coletivo e a união. Eu, particularmente, fiquei emocionado, senti que estava vivendo algo nunca vivido com o meu povo, vendo os mais velhos falando na língua, brincando, sorrindo e os jovens ali juntos. Isso me alegrou muito. Minha tia que estava nos visitando, que mora na aldeia dos Guarani no Jacundá, Pará, ficou impressionada e disse que gostaria que isso acontecesse sempre, pois era assim que o povo vivia. Essa declaração foi muito forte para mim, que organizamos a atividade com muita dificuldade, mas que mostra que podemos ser fortes culturalmente, mesmo morando na terra dos outros parentes. (GUARANY SILVA, 2013).

Considerando as etapas já realizadas, percebe-se como as práticas que vêm sendo implementadas e principalmente suas concepções podem contribuir com uma proposta de educação intercultural que considere a necessidade fundamental do envolvimento dos conhecedores e conhecedoras da cultura indígena, bem como a abertura da educação escolar para os conhecimentos locais, suas formas próprias e situadas de ensino e aprendizagem, bem como a exploração de espaços e tempos educativos outros, mais próximos da realidade sociocultural de cada povo.

Até o momento, as reflexões dos professores e professoras indígenas Karajá Xambioá e Guarani, a partir das experiências desenvolvidas nessa atividade, têm se aprofundado e feito emergirem importantes considerações em torno de pontos como: i) a participação dos jovens nas atividades já realizadas, considerando os contextos de ensino-aprendizagem fora da escola; ii) a relação dos jovens com os anciãos; iii) o uso das línguas nestas atividades e iv) como essa atividade pode contribuir com um novo Projeto Político-Pedagógico da escola indígena.

Nesta direção, são bastante elucidativas as reflexões sobre formas de ensinar e aprender indígenas, fundamentais para a ressignificação da escola indígena, como pode ser observado nos trechos abaixo:

Os alunos estavam olhando os anciãos fazerem e cada aluno tentava fazer a hawàriòre. Isso é muito importante para o povo Karajá Xambioá, porque estão buscando a sua cultura. (KRUMARÉ KARAJÁ, 2011, p. 65).

No momento da construção, as histórias sobre os costumes tradicionais foram realmente uma lição de vida para todos nós. E, assim, ficou claro que tanto esses conhecimentos quanto outros, se expandem, produzem mais efeitos em momentos assim, em uma reunião, em espaço livre. Os meninos se sentem mais à vontade, não se restringem. Conversam, perguntam os velhos. Assim é que, a partir dessa nova forma de aprendizagem, e pelo rendimento que teve, eu passei a fazer, em alguns momentos, aulas extraclases, porque assim a gente passa a lidar diretamente com a realidade. E o que passei a entender nos últimos tempos é que temos que sair da abstração, da subjetividade. (LIMA GUARANI, 2011, p. 69).

A atividade extraescolar pode ajudar na aprendizagem do aluno e vem contribuindo na forma de os professores indígenas elaborarem seu plano de aula nos aspectos intercultural e transdisciplinar. No momento que ocorre a atividade extraescolar, os anciãos transmitem conhecimentos em forma da oralidade, contando histórias, sobre como o artesanato era usado no passado, em nossa comunidade. Com sua cosmovisão, os velhos vêm ajudando na revitalização da cultura Xambioá. Nós acadêmicos da UFG aprendemos bastante juntamente com os alunos das nossas aldeias. Com esse trabalho podemos refletir sobre a nova política de educação para o Karajá, valorizando o conhecimento de mundo de cada sociedade e fazendo pesquisa sobre a origem de cada peça que foi trabalhada no projeto extraescolar. (KUMARE KARAJÁ, 2011, p. 71).

A parte da cerâmica quem comandou foi a senhora Violeta. Ela pegou o barro e começou a fazer os artesanatos e com ela estavam todos os alunos observando aquela arte. E ali muitos começaram também a fazer os artesanatos. Depois o Sr. Lawauri começou a fazer o behyra com as palhas de bacaba e todos nós estávamos atentos, observando todos os detalhes. Alguns alunos pegaram a palha e foram aprendendo a arte. De certo que os trabalhos do dia foram muito divertidos e produtivos. Satisfeitos, todos nós acadêmicos, alunos e anciãos findamos as atividades do dia. (LIMA GUARANI, 2011, p. 43).

Fizemos as atividades em dois momentos: um no período matutino e o outro no vespertino. O matutino foi na casa do prof. Mauro, como foi citado anteriormente, e o outro foi debaixo de um pé de mangueira, na beira do rio Araguaia. Antes de nós iniciarmos as nossas atividades, fizemos um acordo entre nós para trabalhar o artesanato de madeira. Em seguida surgiu um artesanato interessante, que antigamente os Karajá Xambioá usavam bastante. Chama-se oluð, não tem nome em português. (WAJUREMA KARAJÁ, 2011, p. 67).

E ali sentado, o ancião Lawauri pegou 6 talos de buriti e juntou-os, sendo metade deles com lados opostos da outra metade, depois pegou a palha e começou a enrolar nesses talos, fazendo com que estes se tornassem em uma unidade mais resistente. E como o momento era de aprendizagem, as crianças começaram a fazer do mesmo jeito. Rapidamente já se tinham várias peças prontas. (LIMA GUARANI, 2011, p. 93).

Nós, acadêmicos indígenas Karajá Xambioá e Guarani da turma de 2007, tivemos muito o que aprender com o trabalho da Atividade Extraescolar desenvolvido em nossas aldeias. Descobrimos que não basta a teoria sem levar em consideração os atos práticos da cultura. Com essa atividade, aprendemos que é necessário conciliar as teorias com as práticas, pontos considerados imprescindíveis para a elaboração de um projeto de revitalização da cultura, como é o nosso caso. Tomamos conhecimento de que os saberes universais adquiridos por nós em escolas do não índio não foram o suficiente para dar a sabedoria necessária para a nossa realidade. E assim os anciãos foram realmente os verdadeiros protagonistas destas atividades. (WAJUREMA KARAJÁ et al. 2011, p. 168-169).

Os alunos e jovens que estavam presentes na hora da preparação do bõròrò ficavam só observando e anotando o que a anciã ensinava e explicava. Esta atividade pode contribuir muito, porque eu percebo que na atualidade esse espaço já se encontra vazio, porque antes, a tradição e a sabedoria indígena era passada de pai para filho na prática diária, sem a intervenção da escrita e teoria. Então, este trabalho foi importante para fazer valorizar os nossos alimentos tradicionais, porque o povo passou a ver a comida que já estava fugindo da nossa realidade. Então, afirmo que foi muito importante essa experiência com os alunos, de mostrar para eles a realidade de nosso povo. Com certeza os jovens e as crianças gostaram muito da atividade desenvolvida e evidentemente serão inseridos esses conhecimentos nos contextos educacionais da escola. (CURARRÁ KARAJÁ; LIMA KARAJÁ, 2012, p. 75).

[...] quando o artesão Lawari estava fazendo o behyra, ele lembrou de uma história que fala do behyra. Após tudo pronto, as crianças fizeram uso dos artesanatos para aprenderem como são usados estes artesanatos tradicionais da Terra Indígena Xambioá. (KUMARE KARAJÁ, 2011, p. 47-48).

Os professores e professoras indígenas Karajá Xambioá, destacam ainda a importância da pesquisa e da documentação de aspectos de seu conhecimento cultural específico para a retomada da transmissão desse conhecimento para as gerações mais novas:

Fazendo as documentações de artesanatos, estamos garantindo a permanência de todas estas práticas culturais do povo Karajá Xambioá, de modo que as novas gerações estão por vir já começam a lidar com essas realidades desde criança, para não acontecer o que está acontecendo com nós, que estamos aprendendo estas práticas depois de adultos. (WAJUREMA KARAJÁ et al., 2011, p. 19).

Isso para nós, Karajá Xambioá, é muito importante, porque estamos buscando as coisas que nós não sabíamos mais, pesquisando com os anciãos, estamos conseguindo revitalizar os artesanatos que quase não se usavam em nossa comunidade. Durante o trabalho desenvolvido com os anciãos, entre eles mesmos, eles conversavam só em Iny, e às vezes em português, porque a maioria dos alunos que estão participando não entendem o Iny, por isso que os anciãos usam mais a língua portuguesa

com os jovens. Os anciãos também ensinam os nomes de cada artesanato que está sendo desenvolvido naquele momento. Estes trabalhos podem estar ajudando os alunos a aprenderem os nomes de cada objeto. (KRUMARÉ KARAJÁ, 2011, p. 65-66).

Eu achei importante trabalhar com os hábitos alimentares, porque é uma oportunidade que tenho para fazer pesquisas com as pessoas mais velhas da aldeia. Através delas, procurei entender o motivo pelo qual o povo Karajá Xambioá deixou de usar as comidas Iny e descobri que foram várias as razões para isto. A influência dos não indígenas no meio da comunidade foi um grande fator negativo. O incentivo de órgãos do governo, como a FUNAI, para os indígenas pararem de fazer as roças e cultivar seus alimentos tradicionais, pois traziam da cidade o alimento. Com isso os indígenas foram deixando de fazer suas plantações. Hoje, o problema é sério, porque está difícil de trazer de volta as práticas de fazer roças, por isso muitos alimentos tradicionais não existem mais, porque foram deixados de plantar e usar. Tem alimentos que as crianças nem conhecem. Isto é muito triste. (LIMA KARAJÁ, 2012, p. 6).

Nesse contexto, também são significativas as reflexões dos professores e professoras indígenas sobre o papel das oficinas na retomada de práticas comunicativas nas línguas indígenas, pois um dos objetivos básicos da *Atividade Extraescolar* é reativar formas próprias de ensino-aprendizagem e refletir sobre como esses processos ocorrem a partir de contextos fora da escola, ligados, neste caso, com atividades culturais tradicionais para as quais as línguas indígenas assumem grande importância. Nesse sentido, os professores e professoras indígenas enfatizam os contextos de usos de práticas comunicativas nas línguas indígenas em seus contextos próprios de ensino e aprendizagem especializados:

Bom, em relação à avaliação da participação dos jovens, no meu ponto de vista foi positiva. Senti um interesse muito grande por parte deles e a relação dos jovens com os anciãos também é bem interessante. E bom, sinto que eles querem aprender algo com eles, fazem muita pergunta. É importante o uso da língua materna nesta atividade, porque ali é o momento que todos os artesãos estão trabalhando e falando iny rybè, em oficinas de artesanatos. (WAJUREMA KARAJÁ, 2011, p. 67).

Às 17:00 horas, finalizamos os nossos trabalhos. Depois disto, os jovens que estavam presentes resolveram fazer a canoinha, cada um pegou sua faca e começou a fazer este trabalho. Alguns deles usavam a língua portuguesa e os outros falavam um pouquinho da língua materna, tem deles que cantavam as músicas indígenas que eles aprenderam com os professores. Nesta ocasião ocorre o bilinguismo, porque ali é usada a língua portuguesa como primeira língua e a língua indígena, como segunda língua. Então todas as duas são usadas no mesmo momento neste trabalho. (KURIKALÁ KARAJÁ, 2011, p. 68).

O uso da língua iny foi manifestado de forma bastante proveitosa, porque

aqui em Xambioá os mais velhos também são muito brincalhões. Eles têm um jeito especial de repassar o que sabem, de uma maneira que nem todos os professores têm. E acredito que projetos dessa natureza tornam-se imprescindíveis para que uma escola possa trabalhar na interculturalidade. Vejo assim toda uma comunidade envolvida na construção de um Projeto Político Pedagógico, embora nem ela mesma perceba. Mas depois disso acontecido, nós do corpo docente da escola abriremos a mente para construir um bom PPP. (LIMA GUARANI, 2011, p. 69).

No momento das oficinas, as pessoas falavam também no iny uma palavra ou mais. Os jovens faziam perguntas para os anciãos e eles respondiam e também perguntavam para os jovens. Eles começaram a conversar alguma coisa em iny. Eu acho interessante que alguns jovens gostam de brincar uns com os outros falando no iny ou às vezes brincam também com os mais velhos. Quando eles falam alguma coisa errado, os velhos corrigem. Assim vão aprendendo com a brincadeira. Por isso acho um momento muito rico o espaço das oficinas, as crianças escutam o que está sendo falado e também vão aprender algumas palavras. (LIMA KARAJÁ, 2012, p. 77).

5 Conclusão

No atual contexto de reflexão e elaboração de novas bases epistemológicas e pedagógicas para as escolas das comunidades da Terra Indígena Xambioá, as experiências acumuladas nas *Atividades Extraescolares* são bastante úteis na elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas e, principalmente, de seus currículos.

Primeiro, por enfatizarem a importância atribuída por esses professores e professoras ao seu conhecimento próprio e à necessidade de reativá-lo socialmente, o que confirma e colabora com a ideia de um currículo pautado no conhecimento local para a constituição de uma ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2008). O engajamento e a participação comunitária nas atividades articuladas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas comprovam esse sentimento de necessidade de retomada do conhecimento e das práticas culturais indígenas.

Em segundo lugar, essas atividades têm ensinado que certas formas e práticas de conhecimento são, de fato, mais bem abordadas fora do ambiente escolar e, muito embora possam ser desenvolvidas através da escola, ou seja, através da articulação da escola, precisam de tempos e espaços pedagógicos outros para ganharem sentido, como destacam as reflexões dos professores e professoras indígenas apresentados anteriormente.

Além disso, no que diz respeito à revitalização de práticas comunicativas, que por si só representam também um passo em direção à descolonização

(WAZIYATAWIN, 2005), essas experiências apontam a importância do uso oral da língua indígena em sociedade, bem como a imprescindibilidade de sua contextualização em práticas culturais reais e significativas para as crianças e jovens indígenas, pois, conforme apresentado, a escola apartada da vida comunitária dificilmente conseguirá sozinha reverter uma configuração sociolinguística que de forma potente tem deslocado as práticas comunicativas em língua karajá.

Referências

AIKMAN, S. The globalization of intercultural education and an indigenous Venezuelan response. *Compare: A journal os Comparativa Education*, v. 26, n. 2, p. 153-168, jun. 1996.

BUTLER, Y.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. (Ed.). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006. p. 114-144.

CAPRA, F. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Org.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 46-57.

CARBAJAL, V. El papel de la escuela en la construcción de actitudes lingüísticas positivas y negativas frente a la lengua materna: una propuesta de políticas lingüísticas. In: ZARIQUIEY, R. (Ed.). *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad Multilíngüe y Desafío Intercultural. Ciudadanía, cultura y educación"*. Lima: PUC del Perú, 2003. p. 333-337.

CURARRÁ KARAJÁ, A.; LIMA KARAJÁ, E. *Hábitos alimentares tradicionais do povo Karajá Xambioá*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajá, 2012.

FISHMAN, J. A. *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21st Century perspective*. Clevedon/ Buffalo/Toronto/Sidney: Multilingual Matters, 2001.

FORTUNE, D.; FORTUNE, G. (Reds.) *Relatório geral sobre educação bicultural Karajá*. Brasília, 1986.

FRANCIS, N.; REYHNER, J. *Language and literacy teaching for indigenous education: a bilingual approach*. Clevedon/ Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 2002.

GUARANY SILVA, E. *Hábitos alimentares do povo Guarani*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás.

HORNBERGER, N. Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Māori contexts. *Journal of language, identity and education*, v. 5, n. 4, p. 27-292, 2006.

KRUMARÉ KARAJÁ, M. Relatório da Atividade Extraescolar. In: WAJUREMA KARAJÁ, A.; LIMA GUARANI, I. P.; KURIKALÁ KARAJÁ, L. P.; KUMARE KARAJÁ, P.; KRUMARE KARAJÁ, M. *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás.

KUMARE KARAJÁ, P. *A construção do projeto político-pedagógico*. Manuscrito inédito. Goiânia: UFG, 2011.

KURIKALÁ KARAJÁ, L. P. Relatório das Atividades Extraescolares. In: WAJUREMA KARAJÁ, A.; LIMA GUARANI, I. P.; KURIKALÁ KARAJÁ, L. P.; KUMARE KARAJÁ, P.; KRUMARE KARAJÁ, M. *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás.

LIMA GUARANI, I. P. Relatório de Atividade Extraescolar. In: WAJUREMA KARAJÁ, Albertino; LIMA GUARANI, Indionor Pereira; KURIKALÁ KARAJÁ, Luiz Pereira; KUMARE KARAJÁ, Paulo; KRUMARE KARAJÁ, Mauro. *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás.

_____. *Experiências de Estágio na Licenciatura Intercultural da UFG e novas concepções educacionais*. Manuscrito inédito a ser publicado em coletânea organizada pela Licenciatura Intercultural da UFG. Goiânia, 2012.

LIMA KARAJÁ, E. Relatório das Atividades Extraescolares. In: CURARRÁ KARAJÁ, A.; LIMA KARAJÁ, E. *Hábitos alimentares tradicionais do povo Karajá Xambioá*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiás.

MIGNOLO, W. D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

NASCIMENTO, A. M. *Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. München: Lincom Academic Publishers, 2012.

_____. Desafios à elaboração curricular para a educação escolar indígena: reflexões de alternativas de enfrentamento dos povos Karajá Xambioá e Guarani. *Espaço Ameríndio*, v. 7, n. 1, p. 95-145, jan./jun. 2013.

RODRIGUES, P. M. *A caminhada de Tanxiwè: uma teoria Javaé da história*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Chicago, Chigaco, Illinois.

ROMERO-LITTLE, M. E. Indigenous languages as second languages. In: GONZÁLES, J. M. (Ed.). *Encyclopedia of bilingual education*. California: Sage Publications, 2008. p. 397-402. v. 1 e 2.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORAL, A. A. *Cosmologia e sociedade Karajá*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. Karajá do Norte. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos Indígenas no Brasil*. [online] 2001. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja-do-norte>>. Acesso em: abr. 2012.

TXEBUARÉ KARAJÁ, V. *Artesanato feminino do povo Xambioá: as ritxoko*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia.

WAJUREMA KARAJÁ, A. Relatório de Atividade Extraescolar. In: WAJUREMA KARAJÁ, A.; LIMA GUARANI, I. P.; KURIKALÁ KARAJÁ, L. P.; KUMARE KARAJÁ, P.; KRUMARE KARAJÁ, M. *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia.

WAJUREMA KARAJÁ, A.; LIMA GUARANI, I. P.; KURIKALÁ KARAJÁ, L. P.; KUMARE KARAJÁ, P.; KRUMARE KARAJÁ, M. *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia.

WAZIYATAWIN. Defying colonization through language survival. In: WAZIYATAWIN; YELLOW BIRD, M. (Ed.). *For Indigenous eyes only: a decolonization handbook*. Santa Fe: School of American Research Press, 2005. p. 109-126.